



L'orientation scolaire et professionnelle

36/3 | 2007
Varia

Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du wisc4

Cognitive analysis of tasks in WISC4 tests

Evelyne Laporte



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1500>

DOI : 10.4000/osp.1500

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2007

Pagination : 438-460

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Evelyne Laporte, « Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du wisc4 », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/3 | 2007, mis en ligne le 15 septembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1500> ; DOI : 10.4000/osp.1500

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Analyse cognitive des tâches impliquées dans les épreuves du wisc4

Cognitive analysis of tasks in WISC4 tests

Evelyne Laporte

Introduction

- 1 La quatrième version de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants propose une rénovation en profondeur de l'outil sur le plan théorique en intégrant le modèle hiérarchique de l'intelligence de Cattell, Horn et Carroll et l'organisation des données chiffrées autour d'indices, organisation fondée sur l'analyse factorielle des subtests de l'épreuve. La disparition de la dichotomie échelle de performance/échelle verbale et l'introduction de nouvelles épreuves dans le WISC4 ont par conséquent éveillé l'intérêt des conseillers d'orientation psychologues, soucieux de comprendre l'évolution des concepts de l'intelligence et désireux de s'approprier la pratique de l'outil. Une forte demande de formation continue a émergé concernant la prise en main du test, l'appropriation des nouvelles théories de l'intelligence qui sous-tendent son utilisation et l'aide à l'interprétation clinique des résultats.
- 2 Le logiciel de correction du WISC4 à partir du recueil des données quantitatives (notes standard, notes additionnelles, indices) accompagne l'analyse des résultats en mettant l'accent sur les différences significatives entre certaines épreuves, entre indices, entre notes additionnelles. Le psychologue est ainsi guidé dans l'exploitation des résultats obtenus.
- 3 Une analyse de la variabilité intra-individuelle à partir d'observations fines en cours de passation accompagne cette démarche en repérant :
 - 1. Réussites/échecs partiels ou non aux différentes épreuves.

- 2. Stratégies de résolution cognitives du sujet : manières de résoudre, de réussir, de progresser, de rentrer dans les consignes, moyens mis en œuvre pour réaliser une tâche et atteindre un but.
 - 3. Stratégies de résolution métacognitives : moyens mis en œuvre pour réguler l'activité cognitive en planifiant, évaluant, contrôlant la progression vers le but.
 - 4. Verbalisation et formalisation au cours des différentes épreuves proposées.
- 4 Ces informations, qui ne peuvent être repérées qu'en cours de passation par le psychologue, apportent des éléments cliniques qui, au-delà des scores et des données chiffrées, permettent une analyse plus qualitative du protocole. Il s'agit donc de repérer, d'identifier et de formaliser ces « observables », de les rassembler et de proposer au praticien un outil d'analyse et d'aide à l'interprétation. Cette préoccupation n'est pas récente (Bourgès, 1984), la nouveauté réside dans la volonté de compléter l'approche différentielle quantitative par un versant cognitif et un versant clinique qui constituent la configuration originale d'une prestation singulière d'un sujet.
- 5 Plusieurs arguments fondent l'élaboration d'une telle étude :
- 6 Au sein du système éducatif, les équipes enseignantes et dirigeantes sollicitent de plus en plus le COP en tant qu'expert de l'évaluation : les enseignants recherchent un avis différent et/ou complémentaire à l'évaluation pédagogique, un retour psychopédagogique suite au bilan mené par le COP pour mieux cerner le jeune, favoriser son inscription dans le suivi individualisé et une remédiation adaptée (Huteau & Lautrey, 1978). Ces demandes invitent à un renouveau des pratiques et ne sont pas sans lien avec la nouvelle loi d'orientation de l'école qui, pour répondre à la finalité de réussite de tous les élèves, vise l'intégration dans l'établissement de nouveaux dispositifs d'aide et de suivi expérimentés en 2005/2006 (la mise en œuvre des projets personnalisés de réussite éducative (PPRE) mis en place par la loi de programmation 2005). L'instauration des maisons du handicap dans le cadre de la loi du handicap dont l'application prend effet en septembre 2006, la généralisation des unités pédagogiques d'intégration (UPI) implantées dans les établissements du second degré contribuent également au renforcement de cet appel au rôle d'expertise du COP.
- 7 La maîtrise des outils de bilan devient une nécessité et est un élément fondateur de l'identité du conseiller d'orientation psychologue. Cette maîtrise suppose, d'une part, la capacité de choisir l'outil adapté à la problématique du sujet, et, d'autre part la capacité d'exploiter les résultats obtenus dans une perspective éducative et/ou pédagogique. Il ne s'agit pas ici de répondre à toutes ces exigences, mais de s'attacher plus particulièrement à un outil, le WISC4, largement utilisé par les COP, pour tenter d'en envisager une utilisation plus fine. Les échelles de Wechsler sont constituées d'épreuves composites ; par conséquent, elles nous offrent l'opportunité d'un cadre d'observation riche et varié. Même si les conditions de passation et de correction standardisées doivent être respectées, le psychologue se doit de demeurer attentif à la relation qui s'établit avec le consultant, aux réactions face à la difficulté, aux attitudes qui s'installent, aux manières de répondre, aux stratégies de résolution, aux méthodes d'approche. Les subtests sont alors considérés comme autant de moments privilégiés pour saisir ce que le sujet met en jeu et en œuvre dans les situations de résolution de tâches inférées par les différents stimuli. Sans prétendre pouvoir, ni même vouloir tout comprendre d'un fonctionnement psychique, cette approche de l'évaluation dépasse cependant largement le cadre strict de la seule expression des aptitudes du sujet.

Méthode

- 8 L'étude a été réalisée à partir de l'examen et de l'exploitation de 16 protocoles dont les passations ont été réalisées au cours de l'année scolaire 2005/2006. Au moment des travaux, la nouvelle version du livre de Grégoire (2006) n'était pas encore parue, mais de nombreux éléments ont été intégrés *a posteriori*.
- 9 Toutes les observations et éléments cliniques (attitudes, réactions aux consignes, aux items, remarques des jeunes en cours de passation) ont été systématiquement relevés, notés puis repris et confrontés aux productions des sujets pour appréhender l'activité cognitive mobilisée dans la résolution des tâches tout en prenant en compte les contraintes, les exigences et la spécificité de chaque épreuve du WISC4. C'est pourquoi une attention particulière a été portée aux consignes données au sujet : la formulation de ces dernières conditionnant déjà l'entrée dans la résolution de l'épreuve.
- 10 La passation est donc considérée comme une activité de résolution de tâches dans laquelle interviennent la mémoire, les connaissances, la métacognition, le transfert des apprentissages d'une part, et comme une situation particulière qui s'inscrit dans un temps et dans une perspective : le bilan psychologique. Celui-ci n'est pas une démarche neutre : il s'agit d'une situation de confrontation entre le système de conceptions et de représentations du sujet et un ensemble d'activités proposées dans un environnement donné. Il s'inscrit dans une relation intersubjective psychologue/consultant. L'investissement et l'implication de soi au moment de la passation de tests sont directement liés à la problématique particulière du sujet. Le bilan intervient aussi à un moment du parcours du jeune qui implique nécessairement une attente, une décision, un renouveau.
- 11 Par ailleurs, les stratégies de résolution mises en œuvre sont rapprochées du cadrage théorique proposé par la psychologie cognitive. Deux préoccupations vont guider en permanence la méthodologie : la centration sur les tâches impliquées dans les différentes épreuves, avec un travail de décodage des activités ; la centration sur les sujets ayant « éprouvés » la passation pour un travail de compréhension des différences intra-individuelles dans la réalisation des tâches. Il s'agit en quelque sorte d'un rapprochement entre activité cognitive et observation clinique du sujet, d'une volonté de synthèse entre la formulation des éléments d'observation dont tout praticien a la connaissance et les apports de la psychologie cognitive, théorie la plus à même de répondre à la demande institutionnelle dont dépend le COP.
- 12 Beaucoup de contenus formalisés dans les tableaux à suivre sont largement connus et partagés. Ils ne sont ici que repris et répertoriés de manière à s'inscrire dans une catégorisation plus proche de ce que propose la psychologie cognitive et avec le souci de répondre aux préoccupations de terrain des COP. Le conseil en orientation dépasse la proposition d'orientation : la notion de conseil s'applique à créer un lien entre constats, possibilité d'action et prise en charge par les partenaires intervenant autour du jeune ; le diagnostic doit alors s'affiner et se préciser en termes de points d'appui, de qualités, de ressources, de points de progrès et de difficultés à surmonter. Sans encourager ou prôner une approche uniquement diagnostique, le bilan se destinant avant tout au jeune lui-même, l'intention est cependant de rendre le COP capable de dépasser le stade du constat et de proposer un conseil assorti d'éléments d'ordre psychopédagogique et d'aspects cliniques tout en respectant l'intimité et la personnalité du consultant. L'originalité de

cette prestation engage le COP dans une observation plus active et dans une intention, au-delà de la standardisation des épreuves, de compréhension globale du fonctionnement du sujet.

Tableaux analytiques et descriptifs des subtests

13 Les tableaux synthétisent l'ensemble des données pour chacun des subtests. La construction des tableaux reprend :

- 1. Les consignes et les éléments de situations relatives à chaque subtest à partir du manuel d'administration des ECPA (stimuli, matériaux, manipulation, situation d'apprentissage). On se préoccupera de savoir si la consigne est orale, s'il y a possibilité de lecture ; de repérer le type d'éléments à mémoriser ; de comprendre comment se fait la familiarisation avec la tâche et l'apprentissage (items d'observation, items d'essai, items d'exemple), quels sont les sens sollicités par les stimuli (vue, toucher, audition) ; de connaître la nature, la quantité et les caractéristiques du matériel à traiter.
- 2. Les éléments d'analyse des subtests à partir du manuel d'interprétation des ECPA.
- 3. Les éléments d'analyse des épreuves du WISC4 en se référant aux travaux de Grégoire (2000, 2006).
- 4. Les types de connaissances mobilisées selon la distinction de la psychologie cognitive : les connaissances déclaratives (savoirs), les connaissances procédurales (les savoir-faire), les connaissances conditionnelles (raisons et conditions des savoirs, gestion du temps, gestion de l'émotion, gestion de l'effort).
- 5. Les types de processus de contrôle cognitif : évaluation en cours de traitement de l'information et régulation de l'activité. Le sujet, à partir de l'information prélevée sur sa propre production, et pour résoudre les problèmes et/ou améliorer la compréhension à partir des résultats de l'évaluation, met en œuvre des actions pour rétablir les activités de planification, de sélection, de changement de stratégies, de mobilisation de ressources cognitives.
- 6. L'analyse des stratégies sollicitées dans les différents subtests selon la nature des stimuli, et l'analyse des stratégies mises en œuvre dans la résolution des cubes de Kohs (Rozenecwajg & Huteau, 1996) : stratégies globale, analytique ou synthétique ; les processus d'apprentissage en cours de traitement ; les passages de difficultés (suppression des lignes, introduction des diagonales, passage à 9 cubes, changement d'orientation) ; le transfert de stratégies d'un item à l'autre.
- 7. Les liens entre les subtests selon le modèle CHC (Cattell, Horn, Carroll) dans la constitution des clusters cliniques suivants : traitement visuel (Gv), raisonnement fluide non verbal (Gf non verbal), raisonnement fluide verbal (Gf verbal), connaissance lexicale (Gc VL), culture générale (Gc KO), mémoire à long terme (Gc LTM), mémoire à court terme (Gc WM). Ces liens sont mis en évidence par Flanagan et Kaufman (2004).
- 8. Les hypothèses possibles selon l'échec ou la réussite à l'épreuve. La compréhension de ce qui se joue pour le sujet permet alors de compléter l'investigation en faisant appel à d'autres épreuves.
- 9. Les aspects psychopédagogiques dégagés à partir des stratégies de résolution et de l'attention portée à la réussite ou non dans certaines disciplines scolaires pour fonder les interprétations proposées aux équipes enseignantes.

Analyse du subtest CUBES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens autr subte épreu discip scola
--	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---	--

Reproduire une figure avec 4 puis 9 cubes, après observation de la réalisation du psychologue et/ou observation du modèle. Faire aussi vite que possible et dire quand c'est fini (influence du temps).	Habitude (culturelle) de manipulation de matériel géométrique. Connaissance figures géométriques (facilite regroupements de cubes, démarche de composition/décomposition).	Capacité d'observation. Capacité d'imitation (item réalisé par le psychologue). Capacité d'attention. Capacité d'analyse et de synthèse (décomposition et recomposition du modèle). Capacité d'abstraction : manipuler mentalement une structure. Perception rapide des configurations visuelles, de l'orientation, des différences d'échelle. Coordination visuo-motrice.	Gestion du temps : rapidité d'exécution ; besoin de temps pour trouver la solution. Gestion de l'émotion et du stress : entrée dans la 1 ^{re} épreuve (cubes facilitant ou non) ; mise en scène gestuelle ; acceptation de la situation d'observation ; recherche de l'approbation de l'adulte ; sensibilité aux encouragements ; concentration.	Stratégies utilisées : globale (essais/erreurs) ; analytique (cube/cube) ; synthétique (décomposition en structures partielles) ; interaction entre pattern présenté et cubes disponibles ; retours oculaires ; utilisation d'1 main ou 2 mains ; réinvestissement des acquis sur items suivants (notion de rotation). Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : critique sa production ; abandon ou ténacité face à la difficulté ; analyse des erreurs et correction (erreurs seulement ou destruction d'une réussite partielle) ; modification de stratégie ; verbalisation ; volonté de trouver ; effets des réussites sur la mobilisation du sujet. Processus d'apprentissage : passages étapes de difficultés (items 4, 6, 7, 11, 13) : apparition de la diagonale	Difficulté de représentation mentale, de structuration spatiale, ou de latéralisation. Émotivité. Dépendance du champ. Difficulté de synthèse (cause organique ou d'ordre affectif, ex. : besoin d'être rassuré). Difficulté motrice. Influence du chronométrage (voir note additionnelle CSB). Flexibilité de la pensée : capacité à déconstruire une réalisation aboutissant à une impasse.	Capacité d'abstraction. Surinvestissement (évitement de la réalité) ou compensation de difficultés verbales (notion de vicariance selon Reuchlin, 1978). « Détachement » personnel : recul, distance, indépendance du champ. Capacités d'orientation dans l'espace. Habileté dans une production manuelle (aisance dans le « faire »).	Modèle C lien avec pour le c « Gv ». Saturation facteur g Lien avec épreuves chronom sensibilit temps (W ou autre épreuve) Lien avec difficulté d'orienta Lien avec niveau de réussi géométr géograph
L'orientation scolaire et professionnelle	36/3 2007						

Analyse du subtest SIMILITUDES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
---------------------------------------	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---	-------------------------------------

Le psychologue lit 2 mots à l'enfant. Dire en quoi ces 2 mots se ressemblent. Apprentissage sur un exemple : explication si réponse incorrecte.	Connaissances lexicales (vocabulaire). Connaissances culturelles et scolaires.	Capacité à lier 2 éléments. Capacité à catégoriser. Capacité à transférer un apprentissage sur matériaux nouveaux. Capacité à abstraire un concept à partir de mots inducteurs. Logique de construction des processus de pensée (manière de mettre en relation).	Contrôle de réalisation : production limitée à un mot ou réponse plus élaborée ; précision des réponses (réponses gâchées) ; approche du concept mais manque de vocabulaire ; maintien de la concentration sur la tâche. Gestion des émotions : déstabilisation par rapport à certains items (réaction à la difficulté). Déstabilisation/ situation de questionnement oral (rappel scolaire). Rapport à l'adulte. Métacognition : conscience de la difficulté de verbalisation (expression de la difficulté à trouver les mots, renvoi sur le « comment dire »).	Stratégies utilisées : nécessité de relances, réaction aux relances (bonification des réponses, saturation, retrait). Qualité des réponses : niveau concret, niveau fonctionnel, niveau abstrait des réponses et des items réussis et échoués. Richesse, spécificité des associations ; focalisation sur un aspect partiel, attention au détail (CIM). Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : écart de la consigne (focalisation sur les différences). Écart des données de départ. Correction des erreurs. Recherche d'exemples pour expliquer. Détachement situation.	Inhibition de la conceptualisation (refus de grandir, de penser seul). Difficulté d'abstraction (cause organique). Difficulté d'élaboration du concept verbal. Manque de langage spontané. Rejet et/ou refus scolaire (mettre en rapport avec vécu de l'échec scolaire).	Surinvestissement (évitement de la réalité) ou compensation de difficultés à se situer. Dysharmonie évolutive (si tout est échoué par ailleurs). Réinvestissement de représentations culturelles (codage verbal ou codage de traits selon Hamon et Parmentier, 2005).	Modèle lien avec RV1 le cluster verbal ». Saturation facteur g. Lien avec (même consigne influence support t ou figura. Lien avec (manière structure réponses. Lien avec (items dépendant de connaissances de la quotidien. Lien niveau en français (producti de travail synthèse rédaction d'exposé compréhension des concepts géograph
L'orientation scolaire et professionnelle,		36/3 2007		Processus d'apprentissage : intégration de la consigne.			

Analyse du subtest MÉMOIRE DES CHIFFRES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
Répéter des chiffres en ordre direct puis en ordre indirect après stimuli auditif.	Aisance matériel auditif. Aisance dans la manipulation des chiffres.	Qualité du contrôle attentionnel : capacité d'attention. Capacité d'écoute. Capacité de mobilisation intense pendant un temps court. Représentation mentale des chiffres. Capacité à organiser le matériel auditif (moyen mnémotechnique : rythmie, tonalité). Capacité à sérier (rebours).	Gestion de l'émotion : sensibilité aux affects, à la fatigue, à l'émotivité. Conditions : organisation temporelle.	Stratégies utilisées : effort de mise en situation optimale d'attention (manifestations physiques : ferme les yeux, souffle, se redresse...). Stratégie spontanée de regroupement d'éléments (<i>chunking</i>). Différence entre MCD et MCI (analyse de Grégoire, 2006). Processus d'évaluation en cours de traitement : remobilisation à chaque item. Désir de réussite.	Difficulté de représentation mentale. Difficulté de l'attention. Difficulté de traitement matériel chiffré. Difficulté spatiotemporelle (ordre inverse). Difficulté de traitement ou de stockage dans le modèle de la mémoire de travail de Baddeley (1993). Mémoire auditive.	Surinvestissement chiffres, compensation de difficultés sur le plan verbal. Qualités mnémotechniques.	Modèle CHC : lien avec SI pour cluster « Gc WM » (matériel autre que chiffres ; intégration de plusieurs consignes). Lien avec ARI : support plus proche de l'acquis scolaires. Lien avec retour des enseignants attention aux consignes orales, oubli de consignes..

Analyse du subtest IDENTIFICATION DE CONCEPT

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative
---------------------------------------	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---

Apprentissage de la consigne à partir de 2 exemples : le psychologue montre les rangées d'images successivement. Choisir 1 image dans chaque rangée et les images choisies « vont ensemble » (association d'un support visuel et d'un support auditif).	Connaissances culturelles (reconnaissance des images liées à l'école, liées à certaines activités culturelles ou sociales). Connaissances pratiques (usage d'outils, fonctions de certains objets...). Familiarisation avec supports figuratifs.	Capacité à inférer une fonction (action possible, usage, caractéristique), un contexte (lieu), un mouvement, à partir de la reconnaissance visuelle d'objets. Agir par élimination (repérer les intrus, les images inductrices d'erreurs).	Gestion du temps : entrée dans l'épreuve, rapidité des réponses, hésitations (difficulté du choix, manque d'assurance). Gestion des émotions : les objets peuvent susciter l'évocation de souvenirs. Implication dans la recherche.	Stratégies utilisées : réponse à tout prix ou retrait ; besoin de relances ; place au hasard. Autonomie de résolution. Organisation de la réponse autour de 2 images au lieu de 3. Verbalisation : montrer, pointer. Place de la dimension temporelle. Construction d'une logique personnelle. Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : verbalisation spontanée (aidante) ou verbalisation suite demande. Recherche d'approbation. Conscience du non traitement de la 3 ^e rangée. Sensibilité à l'aspect ludique. Détachement d'une fonction unique de l'objet (un même objet peut être choisi pour des raisons différentes). Activation des éléments de	Difficulté d'abstraction sur support perceptif. Place de l'objet dans la construction du raisonnement (attachement à l'objet). Catégorisation sur un type d'objets, sur des enchaînements de conséquences liés à l'utilisation de ces objets et non sur un concept commun. Flexibilité de la pensée : capacité à déconstruire une réalisation aboutissant à une impasse. Difficulté à se décentrer d'une logique personnelle ; besoin de se reconnaître dans le cheminement construit : nécessité de se placer dans une relation de cause à effet, de se rassurer (ex : balai avec piscine	Surinvestissement de la relation à l'objet. Détachement de la forme, de la couleur, des matériaux, d'une utilité particulière. Détachement, distanciation affectifs de l'objet : place de l'objet dans histoire personnelle.
L'orientation scolaire et professionnelle, 36/3 2007						

Analyse du subtest CODE B

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation : contrôle cognitif (évaluation, régulation) ; Stratégie, processus d'apprentissage (énumération, élaboration, organisation, contrôle de compréhension)	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
---------------------------------------	--	---	---	---	---------------------------------------	---	----------------------------------

Le psychologue montre les 2 parties de chaque ensemble de signes en les associant ; il remplit la 1 ^{re} case. Apprentissage de la consigne avec la partie « items d'exemple » ; association support écrit et support auditif. Remplir (écrire) la partie du bas en associant un chiffre à un signe. Travailler vite. Travailler dans l'ordre.	Qualités d'écriture dans la reproduction des signes. Connaissances lexicales (correspondre).	Capacité d'observation. Capacité d'imitation. Capacité d'association entre 2 éléments. Capacité d'intégration et d'application d'une règle. Capacité à allier vitesse et précision.	Gestion du temps : réaction à la pression du temps, vitesse d'exécution, maintien de la vitesse de traitement. Gestion des émotions : gestion du stress lié au chronométrage ; sensibilité à l'anxiété. Conditions : vision suffisante. Motricité fine et coordination visuo-motrice.	Stratégies utilisées : doigt curseur, accompagnement verbal. Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : vérification production et correction erreurs. Retours oculaires. Recherche de vitesse. Concentration sur la tâche, mobilisation physique. Processus d'apprentissage : intégration de la consigne ; mémorisation des associations. Observations complémentaires : qualité du graphisme, appui, précision, calibrage, esthétique, tenue du crayon.	Origine motrice (lenteur, trouble graphique...). Émotivité, difficulté de concentration. Désinvestissement de la scolarité ; inhibition du rapport à l'écrit. Peur du désir de réussir, d'apprendre. Manque de confiance en soi. Recherche perfection du graphisme. Difficulté de mémorisation visuelle. Vision insuffisante.	Désir d'apprendre, de progresser. Implication dans la tâche. Refuge dans tâche d'exécution.	Modèle CHC : pas de lien av. Lien av. SYM pour dissociation des hypothèses de difficulté de traitement visuel, de décodage, de passage l'écrit. Lien av. qualité de l'écriture. Repérage d'inversion observation des erreurs, de confusions. Lien av. copie du tableau de classe (devoirs notés en fin d'heure).
---	--	---	---	---	---	---	---

Analyse du subtest VOCABULAIRE

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens av. autres subtests : épreuve disciplin scolaire
---------------------------------	--------------------------------------	---	--	------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	--

Écouter des mots prononcés par le psychologue. Expliquer ce que chaque mot veut dire. À partir de 9 ans, lecture simultanée du mot.	Connaissances lexicales (mots appris) ; registre verbal. Connaissances culturelles. Acquis scolaires. Intelligence cristallisée.	Capacité de rappel, de récupération de l'information. Capacité d'analyse et de synthèse (formation et formulation des concepts). Capacité d'élaboration d'un processus intellectuel.	Gestion du temps : spontanéité dans les réponses, nécessité de relance pour « avancer » ou pour préciser la réponse. Gestion des émotions : réaction à la difficulté, au non-connu ; ennui. Conditions : sensibilité au milieu culturel, aux intérêts de l'enfant, à l'intégration scolaire, à l'aisance verbale (ne trouve pas les mots pour le dire, ne sait pas comment dire). Qualité des processus de pensée.	Stratégies utilisées : recherche d'hypothèses (ose proposer même quand pas sûr) ou retrait. Confusions de sens par analogies auditives ou visuelles ; confusion conceptuelle. Recherche explication par exemples : part de l'exemple pour introduire le concept ; précision de la verbalisation et développement. Focalisation sur un aspect de la définition. Qualité des réponses : niveau concret, niveau fonctionnel, niveau abstrait des réponses et des items réussis et échoués. Processus d'évaluation en cours de traitement : recherche d'approbation ; demande réponse juste.	Milieu culturel peu stimulant (place du livre). Enfants bilingues. Dyslexie, troubles du langage. Difficulté d'expression verbale. Manque d'investissement dans la scolarité. Inhibition, manque de confiance.	Investissement scolaire. Curiosité. Surinvestissement du savoir, du langage. Sur-éducation.	Modèle CHC évaluation de l'intelligence cristallisée lien avec RV pour le cl « Gc VL » ; lien a INF pour cluster « Gc LTM ». Lien réussite scolaire général plus particulière en histoire géographie, en français. Lien avec l'utilisation dictionnaire
---	--	--	--	--	--	---	---

Analyse du subtest SÉQUENCE LETTRES CHIFFRES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens a autre subtes
---------------------------------------	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---	----------------------------

Consigne donnée en une seule fois : écouter et répéter un groupe de chiffres en les rangeant dans l'ordre croissant et un groupe de lettres en les rangeant par ordre alphabétique. Apprentissage à partir d'un exemple, puis de 2 items d'entraînement. Répétition de la consigne.	Connaissance de l'alphabet. Aisance avec les chiffres.	Capacité à manipuler mentalement des données de nature différente, à les traiter (séparer, catégoriser et ranger selon le critère imposé) et à les restituer (mémorisation de la nouvelle structure). Capacité à prendre en compte et à hiérarchiser plusieurs types de consigne.	Gestion du temps. Gestion des émotions : déstabilisation liée à la difficulté de la tâche (plusieurs consignes énoncées simultanément) ; besoin de climat sécurisant. Conditions : mémoire auditive.	Stratégies utilisées : priorité à un type de données ; priorité à un type de consigne (oubli d'une partie) ; niveau d'attention selon matériaux (confusions de lettres, de chiffres). Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : maintien des niveaux de consigne et prise en compte des rappels de consigne. Prise de conscience erreurs et correction des erreurs. Demande de répétition. Signes de saturation (fléchissement de l'attention, nervosité, expression directe jusqu'à demande d'arrêt de l'épreuve). Motivation par aspect ludique. Processus d'apprentissage :	Suspicion de dyslexie : plus marquée pour SLC que MCH (opérations de séquençement plus importantes ; inversions) ; mémoire plus focalisée sur l'intégration des consignes que sur le nombre d'éléments à traiter. Difficultés d'apprentissage (organisation des matériaux pour faciliter leur intégration). Trouble de l'attention (origine psychologique, origine organique). Difficulté de représentation mentale. Difficulté de traitement dans le modèle de Baddeley (1993).	Qualités organisationnelles. Stimulation de la mémoire par stimuli de natures différentes (2 sortes de matériaux). Surinvestissement de la mémorisation au détriment de la réflexion.	Modèle CHC : lien avec M pour le cluster « Gc WM ». Lien à l'ARI : traitement des chiffres quand la situation ont du sens. Lien avec consignes orales (retient facilement besoin support écrit, visuel).
L'orientation scolaire et professionnelle, 36/3 2007				élaboration d'une logique mentale, d'une rigueur dans la prise en			

Analyse du subtest MATRICES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens a autre subte.
---------------------------------------	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---	----------------------------

Apprentissage de la consigne à partir de 3 items d'exemples : accompagnement si erreur. Observer images. Trouver l'image manquante parmi les réponses possibles (association support auditif et support visuel).	Pas nécessité langage. Pas de connaissances particulières. Compréhension des consignes.	Capacité d'observation. Capacité induction : inférer logique à partir de l'observation d'informations visuelles. Capacité de déduction : généralisation et application sur nouveaux éléments. Capacité à traiter plusieurs dimensions simultanément.	Gestion du temps : prendre temps pour répondre. Gestion de l'effort : relâchement, stabilité. Gestion de l'émotion : réaction à la difficulté ; au changement de logique. Conditions : reconnaissance des couleurs. Habitude (culturelle, éducative) de manipulation de matériel visuel, figuratif et abstrait.	Stratégies utilisées : aisance différenciée selon type de matériel (figuratif, abstrait, géométrique). Verbalisation. Type de raisonnement privilégié (analogique, complètement de structures, classification, séries). Observation des échecs : combinaison des critères (forme, couleur, taille) 1 élément sur 2. Type d'opérations amenant l'échec (orientation, position élément dans une structure, complexité de la figure, représentation d'un mouvement de translation ou de rotation ; relation fond/forme ; décomposition et recomposition). Processus d'évaluation et de régulation en	Difficulté à effectuer un choix (anxiété). Difficulté à constituer une représentation mentale d'une suite logique (perception globale).	Flexibilité de raisonnement sur support visuel (diversité des hypothèses). Rigueur intellectuelle, organisation.	Modèle lien avec IDC p cluster « C verbal ». Lien avec orientation le plan. Lien avec de réussite maths. Lien avec difficultés scolaires de méthodologie. Différence d'implication de vivacité par rapport aux épreuves verbales.
L'orientation scolaire et professionnelle, 36/3 2007				cours de traitement : retour sur le choix et correction			

Analyse du subtest COMPRÉHENSION

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Lien au subtest
Expliquer sa Compréhension de règles ou de situations de la vie sociale à partir de questions orales.	Connaissances culturelles et pratiques. Connaissances conventions sociales. Compréhension verbale. Connaissance lexicale.	Capacité d'écoute et d'attention. Capacité à dégager un principe de fonctionnement social à partir d'éléments inducteurs. Capacité à faire face à des problèmes impliquant un comportement social. Capacité de structuration réponse verbale. Capacité à évaluer l'expérience.	Gestion du temps : précipitation ou hésitation à répondre. Gestion des émotions : sensibilité à certains items. Saturation. Conditions : intérêt pour le monde extérieur. Jugement, bon sens, curiosité.	Stratégies utilisées : construction et précision des réponses. Identification aux situations (évitement de certains items, déni, régression...). Proposition d'hypothèses. Réserve, besoin de relances. Focalisation sur détails. Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : réaction aux relances. Développement de la précision. Désir de plaire (réponse conforme à l'attente distinguée de la réponse réelle).	Difficultés d'insertion sociale. Anticonformisme réactionnel (opposition aux normes parentales et sociales). Situations anxiogènes, relation à l'autre. Immaturité affective : focalisation sur les conséquences d'un acte, sur un jugement <i>a priori</i> (stéréotype) plus que sur le fondement du concept social (pensée « infantile »).	Surinvestissement des normes sociales et parentales. Désir de plaire, d'être aimé. Conformisme.	Modèle de lien avec pour l'cluster « KO ». Lien l'attitude scolaire (acceptation des normes règles de opposition aux ambiances familiales). Lien SIM/ construction des concepts. Lien CIM/ perception détail et transcendance de détail. COM.

Analyse du subtest SYMBOLES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
Apprentissage à partir d'items d'exemple et d'items d'entraînement (expliquer et montrer la tâche : consigne visuelle, auditive, gestuelle). Reconnaître si la série de 5 symboles contient ou non un des 2 symboles cible. Travailler le plus vite possible.	Pas de connaissances particulières.	Capacité de reconnaissance et de discrimination visuelle. Capacité d'agir vite (analyse visuelle et adaptation du geste).	Gestion du temps : pression du temps ; maintien de la vitesse de traitement sur les 2'. Gestion des émotions : gestion du stress lié à la pression du temps. Conditions : habitude de traitement de matériel figuratif ; stabilité émotionnelle ; coordination visuo-motrice.	Stratégies utilisées : doigt curseur ; analyse des erreurs. Processus d'évaluation en cours de traitement : vérification (contrôle oculaire).	Difficulté de perception au niveau de la discrimination visuelle fine. Besoin de vérification exagéré. Déficience mémoire de travail (mémoire visuelle des symboles et mémoire de la consigne). Trouble de l'attention. Vision insuffisante.	Qualités discrimination visuelle. Attention au détail, recherche de précision.	Modèle CHC : pas de lien. Lien avec CODE pour distinction des hypothèses (passage à l'écrit, difficulté graphique). Lien avec vitesse de lecture. Lien avec difficultés de lecture, avec la dyslexie. Lien avec MCH et SLC/ mémoire de travail (influence des stimuli : auditif/ visuel). Lien avec CIM (détails).

Analyse du subtest COMPLÈTEMENT D'IMAGES

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
Distinguer élément manquant sur des images : pointer ou verbaliser.	Connaissances culturelles et sociales. Connaissances figurales (perception d'objets familiers).	Capacité d'observation. Capacité à distinguer l'accessoire et l'essentiel (discrimination), ce qui fait sens, ce qui est important. Capacité d'analyse (liée à la fonction d'un objet, aux conditions de réalisation) et de raisonnement (certains subtests). Capacité d'organisation perceptive.	Gestion du temps : temps de réponse limité à 20" ; rapidité des réponses. Conditions : imprégnation culturelle (identification de formes et d'objets familiers). Intérêt pour le monde extérieur. Mémoire visuelle à long terme.	Stratégies utilisées : verbalisation (accompagnement du langage) ; pointage systématique ; verbalisation + pointage. Type de détails manquants proposés par le sujet. Attitude de retrait (NSP). Processus d'évaluation en cours de traitement : Maintien de la consigne (rien ne manque).	Lenteur. Difficulté d'analyse perceptive. Difficulté de concentration. Évitement de la réalité. Indifférence au monde extérieur. Dépendance/indépendance du champ.	Surinvestissement lié à la problématique de l'avoir (possession ou non-possession). Compensation du manque. Besoin de contrôle, vigilance.	Modèle CHC : lien avec CUE pour le cluster « Gv ». Lien avec attention au détail dans la vie quotidienne (retours parents). Lien avec SIM (« ça ne se ressemble pas » et « rien ne manque »).

Analyse du subtest BARRAGE

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
							Liens avec autres subtests : épreuves de discipline scolaires

Apprentissage à partir d'un item d'exemple et d'un item d'entraînement : le psychologue explique et montre, corrige si nécessaire (consigne visuelle, auditive, gestuelle). Barrer les intrus (animaux). Travailler le plus vite possible.	Représentation des 10 animaux présentés. Avoir à disposition une image prototype en mémoire à long terme à partir de 3 catégories d'animaux (domestiques, sauvages, de ferme).	Capacité d'observation. Capacité de concentration, de vigilance et d'attention visuelle sélective. Capacité d'organisation de la tâche, de structuration de l'espace disponible.	Gestion du temps mobilisation sur temps limité, pression du temps. Gestion des émotions : gestion du stress. Conditions : distinction des couleurs ; reconnaissance figurative des animaux ; aisance sur support visuel ; coordination visuo-motrice.	Stratégies utilisées : sens de lecture (gauche vers droite et haut vers bas ; page de gauche puis de droite) ; stratégie aléatoire ; mouvements ascendants et descendants, balayage G/D et D/G ou circulaires. Différence de stratégie entre page de G et de D. Analogie avec stratégies déployées dans le test des cloches de l'ODEDYS pour le dépistage de la dyslexie. Hésitation. Verbalisation. Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : regard sur la production globale à la fin de la 1 ^{re} partie. Maintien attention. Reproduction ou changement de stratégie. Motivation par aspect ludique. Processus d'apprentissage : transfert ou changement de	Refus de se soumettre (cadre, structure). Effort nécessaire pour investir et intégrer structure (si différence significative entre les 2 parties : BOS et BOA). Trouble de l'attention sélective, de la concentration. Trouble grapho-moteur. Difficulté de structuration d'une stratégie d'analyse de l'espace.	Adaptation à la demande de l'adulte. Qualités de vitesse visuo-motrice. Besoin de cadre pour améliorer l'efficacité (si différence entre les 2 parties). Mémorisation facilitée par support figuratif (/ code et symboles = matériel plus abstrait). Mobilisation de l'attention. Qualités d'analyse visuelle, de repérage dans l'espace.	Pas de modèle CHC. Différence de BOS et de l'influence de la structure (facilitatrice) contrainte supplémentaire lien avec SYM CODE l'influence du support sur la vitesse (figuratif, symbolique, abstrait). Lien avec vitesse de lecture suspicion dyslexie faisant partie de l'ODEDYS). Si existence de difficultés liées à la dispersion de l'organisation des données visuelles dans disciplines scolaires, recherche de stratégies
L'orientation scolaire et professionnelle, 36/3 2007							

Analyse cognitive du subtest INFORMATION

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec d'autres subtests
Le sujet répond à des questions orales concernant différents champs de connaissance.	Connaissances culturelles, scolaires, lexicales (vocabulaire, syntaxe, compréhension verbale). Ouverture sur le monde. Intelligence cristallisée.	Capacité de rappel. Capacité de verbalisation (construction de la réponse).	Gestion des émotions : réaction à l'échec (rappel de l'échec scolaire). Conditions : intérêts, curiosité, mobilisation des savoirs ; mémoire à long terme.	Stratégies utilisées : développement d'items liés à un domaine particulier ; échec/ réussite selon thèmes abordés. Attitude de retrait, fréquence du NSP. Confusions de termes proches. Élaboration de réponses structurées. Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : réaction aux relances du psychologue. Précision des réponses.	Milieu socioculturel défavorisé. Rejet culture scolaire, absence d'investissement dans la scolarité ou surinvestissement avec inhibition. Non-désir d'apprendre, manque d'ambition intellectuelle. Trouble de mémoire, trouble de lecture. Repli sur soi (difficulté de rappel des connaissances).	Surinvestissement scolaire, refuge dans le savoir. Valorisation de l'abstraction. Ambition intellectuelle.	Modèle de lien avec le monde pour le concept « Gc KO » avec l'information le concept « mémoire à long terme » Lien avec le niveau de réussite scolaire dans différentes disciplines Lien avec le COM : différences entre connaissances scolaires et connaissances de la vie quotidienne

Analyse du subtest ARITHMÉTIQUE

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec le subtest
Résoudre mentalement des problèmes arithmétiques énoncés oralement.	Connaissances arithmétiques (techniques opératoires). Connaissances verbales et compréhension verbale. Acquis scolaires.	Capacité à mémoriser les données chiffrées du problème énoncé. Capacité à traiter ces données à partir de la compréhension de la situation. Capacité d'abstraction (représentation mentale de la situation). Capacité de traitement séquentiel (mémoire de résultats intermédiaires, traitement nouvelles données et restitution finale ; succession d'opérations).	Gestion du temps : temps de réponse limité à 30'' ; précipitation ou temps de réflexion. Gestion des émotions : émotivité liée à la pression du temps. Conditions : aisance avec les chiffres. Vécu relatif à l'enseignement des mathématiques. Concentration, maintien de l'attention. Compréhension verbale. Maîtrise des mécanismes opératoires.	Stratégies utilisées : utilisation des doigts. Verbalisation des démarches, des difficultés. Demande de répétition de consignes ; demande de support. Réussite différenciée selon items, selon logique, selon les mécanismes opératoires sollicités, selon quantité de données à mémoriser. Processus d'évaluation en cours de traitement : recherche d'approbation.	Émotivité, troubles du contrôle attentionnel ou de la mémoire de travail pour encoder la séquence des énoncés, se rappeler les données du problème et effectuer les opérations. Difficulté de concentration et/ou de représentation mentale. Désinvestissement des chiffres. Inadaptation scolaire. Dyscalculie.	Habitude de manipulation des chiffres, vivacité intellectuelle. Ancrage des connaissances scolaires. Surinvestissement des chiffres (rassuré par situation connue).	Pas de lien avec le modèle de réussite en mathématiques (algèbre). Lien avec le niveau de réussite aux autres subtests de l'indice de mémoire de travail (Baddeley, 1993).

Analyse du subtest RAISONNEMENT VERBAL

Rappel des éléments de consigne	Connaissances déclaratives : savoirs	Connaissances procédurales : savoir-faire	Connaissances conditionnelles : raisons, conditions, contexte, sens global	Éléments d'observation	Hypothèse si échec significatif	Hypothèse si réussite significative	Liens avec autres subtests
---------------------------------------	--	---	---	---------------------------	---------------------------------------	---	----------------------------------

Apprentissage de la consigne à partir de 2 items d'exemples. Deviner à quel mot pense le psychologue à partir d'indices donnés verbalement (de 1 à 3).	Connaissances culturelles. Connaissances lexicales.	Capacité d'abstraction verbale (trouver, élaborer un concept) ; de raisonnement analogique et global (association d'éléments). Capacité à intégrer et à synthétiser différents types d'information. Capacité de rappel.	Gestion des émotions : enfermement dans le « JNSP », attitude de retrait. Prise de risque. Conditions : intérêts ; ouverture sur le monde extérieur ; aisance face à l'adulte ; créativité, imagination (raisonnement fluide) ; mémoire à long terme.	Stratégies utilisées : diversité des réponses ; mobilisation sur épreuve ludique différente (jeu de devinettes). Temps de réflexion et de recherche (spontanéité). Lien entre les indices successifs : progression du raisonnement par intégration et appui sur les indices pour cheminer (contexte apprenant ou guidant ou raisonnement « binaire »). Processus d'évaluation et de régulation en cours de traitement : retour sur indices successifs. Tendance à attendre tous les indices avant de répondre. Influence des réponses aux items précédents.	Angoisse/ prise de risques. Rigidité du raisonnement. Repli sur soi. Non-adhésion à la réponse attendue. Déficience culturelle. Excès d'intégration des normes (repli par rapport à la fluidité : n'ose pas ou ne peut pas proposer en donnant libre cours à l'imagination ou aux pensées spontanées). Flexibilité de la pensée : capacité à déconstruire une réalisation aboutissant à une impasse.	Fluidité, souplesse du raisonnement. Aisance sur questions ouvertes : s'autorise à donner une réponse (/INF = questions fermées). Acceptation, intégration des règles du « jeu ».	Modèle CHC : lien avec SIM pour le cluster « Gf verbal » ; lien avec VOC pour le cluster « Gc VL ». Lien avec COM/acceptation des normes sociales. Lien avec IDC : fluidité du raisonnement sur support différent.
L'orientation scolaire et professionnelle,		36/3 2007					

Limites

- 14 Les hypothèses, construites au regard de problématiques particulières des sujets observés, sont à considérer avec précaution. Un sujet peut être concerné par l'une ou l'autre de ces hypothèses, ou par aucune. L'application de ces tableaux ne peut donc être systématisée, seuls le discernement et le sens clinique du psychologue pourront amener une validation de telle ou telle hypothèse, en lien avec l'anamnèse et l'ensemble des éléments recueillis.
- 15 Toutes les situations-problèmes impliquées par les tâches cognitives des subtests ne permettent pas le même approfondissement de l'analyse et ne se prêtent pas à l'exploration de l'ensemble des champs évoqués (connaissances procédurales, contrôle cognitif...) : la richesse d'investigation est variable, c'est pourquoi certains tableaux seront conséquents et d'autres plus limités. Une situation d'échec à une épreuve n'amène pas forcément d'élément de connaissance sur les stratégies du sujet : le sujet ne sachant pourquoi il échoue n'est pas en mesure de poser les questions qui lui permettraient de sortir de la situation d'échec, et, par conséquent, l'observation du psychologue n'apporte pas toujours des compléments de compréhension.
- 16 Les situations observées sont avant tout des situations d'évaluation et non des situations d'apprentissage ; même si certains subtests favorisent voire nécessitent transfert et réinvestissement (construction et possibilités de réajustement de la réponse du sujet comme à cubes ou similitudes), ces situations ne sont pas toujours favorables à l'observation des stratégies d'apprentissage, à l'analyse des opérations cognitives ou métacognitives destinées à mieux intégrer l'information. Par contre, il s'agit toujours de situations de résolution de problèmes mettant en œuvre des stratégies mentales, des modes de raisonnement où la question du « comment s'y prend le jeune pour répondre à la consigne, pour effectuer la tâche demandée » peut être traitée. C'est pourquoi il a semblé important de partir de l'analyse de la consigne.
- 17 Le contrôle qu'exerce le sujet sur sa propre production et sur le déroulement des épreuves donne des indications précieuses, mais ce ne sont que des éléments recueillis à un moment donné dans un contexte particulier d'évaluation. Il faudra veiller à éviter toute généralisation trop rapide qui entraînerait des interprétations erronées et s'éloignerait de la compréhension du fonctionnement du sujet.
- 18 Cette étude ne se veut ni exhaustive, ni achevée. C'est un support de travail pour le praticien qui pourra, à partir de ses propres réflexions et de sa pratique, enrichir et perfectionner le document. Les hypothèses proposées ne sont pas des postulats mais des pistes de réflexion pour l'accompagnement de l'exploitation des protocoles : les tableaux visent à stimuler le questionnement du psychologue, favoriser l'intégration des données multiples pour tisser des liens entre ce que le sujet donne à voir, ce qu'il dit de lui, ce que les partenaires disent (parents, enseignants) pour ouvrir vers de nouvelles perspectives.

Conclusion

- 19 La confrontation entre analyse cognitive des tâches à travers les différents subtests et observation clinique du psychologue permet d'établir des hypothèses quant aux stratégies cognitives et métacognitives, de concevoir des liens entre ces stratégies et des

éléments de personnalité ou problématiques particulières liés à la singularité du sujet, et de mettre en lien ces stratégies avec les difficultés et réussites scolaires.

- 20 L'aspect psychopédagogique a motivé de façon importante ce travail de réflexion : la demande institutionnelle ne consiste pas seulement à solliciter un conseil d'orientation auprès du COP, une demande de placement dans des structures de l'enseignement spécialisé ; il s'agit aussi pour les équipes ayant en charge les élèves de saisir leur diversité et leurs particularités, de mieux comprendre les difficultés scolaires, de porter un regard différent sur le jeune : le rôle d'expertise du COP est une des réponses à ces attentes.
- 21 Le WISC4, largement utilisé par les COP, est non seulement un outil d'évaluation de l'intelligence, mais il est aussi et avant tout un outil de bilan proposant des épreuves composites dont la diversité des situations proposées au sujet favorise l'observation clinique. La version rénovée intègre de nouvelles épreuves dont il est important de comprendre les exigences et de saisir les composantes d'évaluation.
- 22 L'approche proposée ici n'est cependant qu'une ébauche qui demande approfondissement et révision de la part des praticiens. Deux catégories de questions mériteraient d'être traitées :
- 23 1. Quelles peuvent être les possibilités de retours psychopédagogiques à partir de l'analyse des résultats aux subtests et des situations particulières qu'ils impliquent ? Des liens entre certaines épreuves peuvent-ils être établis selon la variabilité cognitive des sujets ? Les objectifs que se donne le sujet (conscience des enjeux de l'orientation) interviennent-ils sur le choix et l'utilisation de stratégies différentes ?
- 24 2. Quelles peuvent être les possibilités d'une évaluation plus dynamique intégrant l'intervention du psychologue ? La définition de la zone proximale de développement (Vygotski, 1985) peut-elle prendre sens dans le cadre du WISC4 et avec quelles limites ? Y a-t-il une différence entre le niveau de résolution des problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul ? Que faire de ces données sans pour autant « nuire » au respect des conditions standard de passation et à l'exploitation statistique des données chiffrées ? A minima, peut-on appréhender certaines possibilités d'apprentissage et d'évolution du sujet et concevoir une évaluation plus dynamique de son fonctionnement, des représentations qui fondent le traitement de l'information ?
- 25 Ces questions n'amèneront certainement que des réponses partielles ; d'autres questions, de fond, viendront mettre en exergue la complexité de ces interrogations et montrer la nécessité de s'engager dans un réel travail de recherche et d'étude s'appuyant sur des référents théoriques solides et une méthodologie expérimentale et scientifique.

BIBLIOGRAPHIE

Arbisio, C. (1999). Pour une approche clinique du bilan psychologique. *Le Journal des psychologues*, 166, 23-27.

- Baddeley, A. D. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bourgès, S. (1984). *Approche génétique et psychanalytique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Chabert, M.-A. (1999). Les tests psychométriques revisités. *Le Journal des psychologues*, 166, 28-31.
- Chartier, P. (2001). Les apports de la recherche en psychologie aux tests d'intelligence : quelles conséquences pour la pratique ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 511-533.
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2002). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 97-116.
- Flanagan, D. P. & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV Assessment*. New York: Wiley.
- Fournier, J.-Y. (2001). L'intelligence à l'école. *Sciences humaines*, 116, 34-37.
- Fournier, M. (1999). Comment savoir ? *Sciences humaines*, 98, 20-21.
- Grégoire, J. (2000). *L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant*. Bruxelles : Mardaga.
- Grégoire, J. (2005). Les métamorphoses des échelles de Wechsler. *Questions d'orientation*, 4, 53-59.
- Grégoire, J. (2006). *L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant : fondements et pratiques du WISC4*. Bruxelles : Mardaga.
- Grégoire, J., Penhouet, C. & Boy, T. (1996). L'adaptation française de l'échelle de Wechsler pour les enfants, version 3. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 489-506.
- Hamon, J.-F. & Parmentier, M.-C. (2005). Types de représentation et contexte d'enculturation. *Psychologie et éducation*, 1, 49-68.
- Husain, O. (1987). Le Wechsler comme support d'un discours psychopathologique. *Bulletin de psychologie*, tome XLIII, 396, 767-771.
- Huteau, M. & Lautrey, J. (1978). L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive en éducation et en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 7, 99-174.
- Lautrey, J. (2001). Intelligence, de la mesure aux modèles. *Sciences humaines*, 116, 23-27.
- Pereira-Fradin, M. (2005). Ces enfants à haut potentiel. *Sciences humaines*, 164, 36-38.
- Reuchlin, M. (1978). Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie*, 2, 133-145.
- Roux, J.-P. (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 475-501.
- Rozencwajg, P. & Huteau, M. (1996). Les stratégies globale, analytique et synthétique dans les cubes de Khos. *Psychologie française*, 41, 57-64.
- Siegler, R. S. (2001). À chaque âge son mode de pensée ? *Sciences humaines*, 120, 28-31.
- Sternberg, R. (1994). La théorie triarchique de l'intelligence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1, 119-136.
- Vaillé, H. (2005). L'intelligence de l'enfant : les théories actuelles. *Sciences humaines*, 164, 30-34.
- Voyazopoulos, R. (1999). À l'école aussi, une vraie démarche clinique. *Le Journal des psychologues*, 166, 32-35.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales (original publié en 1934).

Weinberg, A. (2001). Les formes de raisonnement. *Sciences humaines*, 116, 28-31.

RÉSUMÉS

L'utilisation du WISC (échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants) par les conseillers d'orientation psychologues (COP) se pratique essentiellement dans le cadre des demandes de bilans des familles ou des équipes éducatives. La quatrième version de l'outil a suscité une réflexion quant à son utilisation et sa maîtrise. L'étude présentée vise une compréhension plus qualitative des subtests et une interprétation plus clinique des résultats. Elle s'appuie sur l'exploitation de protocoles WISC4 de jeunes âgés entre 11 ans et 15 ans, scolarisés de la sixième à la quatrième et réalisés entre novembre 2005 et juin 2006. Les analyses réalisées à partir des notes prises par le psychologue en cours de passation et l'observation des stratégies de résolution sont synthétisées dans un ensemble de tableaux conçus comme un outil méthodologique d'aide à l'exploitation des données.

The Wechsler Intelligence Scale for Children by psychological counsellors is essentially used within the context of families or teaching staffs check requests. The fourth version of the tool has raised a question about its use and its expertise. The present study aims at a more qualitative comprehension of the tests and a more clinical interpretation of the results. It was carried out between November 2005 and June 2006 and concerns the exploitation of WISC4 protocols from 11 to 15 year-old children, schooling from 6th grade to 8th grade. The analyses are synthesized in many tables conceived as a methodological tool to exploit the data.

INDEX

Mots-clés : Analyse cognitive, Approche clinique, Bilan, Stratégies de résolution des tâches, WISC4

Keywords : Check-up, Clinical analysis, Cognitive analysis, Tasks resolution strategy, WISC4

AUTEUR

EVELYNE LAPORTE

Évelyne Laporte est directrice du CIO de Dinan et chargée d'enseignement au CEFOCOP, et en 2^e année du master de psychologie « Adaptation et intégration scolaire et sociale » à l'université de Rennes II. Contact : CIO de Dinan, 2 rue du 18 juin 1940, 22100 Dinan. Courriel : evelyne.laporte@ac-rennes.fr.